

Nipkow, Karl Ernst

Schule und Religion in pluralen Gesellschaften. Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule

Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule.* Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 71-82. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 34)



Quellenangabe/ Reference:

Nipkow, Karl Ernst: Schule und Religion in pluralen Gesellschaften. Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule - In: Leschinsky, Achim [Hrsg.]: *Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen.* Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim u.a. : Beltz 1996, S. 71-82 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-97892 - DOI: 10.25656/01:9789

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-97892>

<https://doi.org/10.25656/01:9789>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

34. Beiheft

Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen

Beiträge zu einer Theorie der Schule

Herausgegeben von Achim Leschinsky

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

[Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft]

Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft. – Weinheim ; Basel : Beltz.

Früher Schriftenreihe

Reihe Beiheft zu: Zeitschrift für Pädagogik

ISSN 0514-2717

34. Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. – 1996

Die **Institutionalisierung von Lehren und Lernen** : Beiträge zu einer Theorie der Schule / hrsg. von Achim Leschinsky. –

Weinheim ; Basel : Beltz, 1996

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 34)

ISBN 3-407-41135-9

NE: Leschinsky, Achim [Hrsg.]

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1996 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Druck: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza (Thüringen)

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41135

Inhaltsverzeichnis

ACHIM LESCHINSKY	
Einleitung	9
Teil I	
Entwicklungen auf Systemebene	
JOHN W. MEYER	
Die kulturellen Inhalte des Bildungswesens	23
WOLFGANG EDELSTEIN	
Zur Entwicklungsdynamik von Reformen in geschlossenen Bildungssystemen.....	35
HELMUT KÖHLER	
Bildung ist Ländersache –	
Zur Entwicklung des Schulwesens im föderalistischen Staat.....	49
KARL ERNST NIPKOW	
Schule und Religion in pluralen Gesellschaften	
Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule	71
Teil II	
Institutionelle Ebene	
HELMUT FEND	
Schulkultur und Schulqualität.....	85
JAMES S. COLEMAN	
Der Verlust sozialen Kapitals und seine Auswirkungen auf die Schule.....	99
INGO RICHTER	
Die öffentliche Schule im Umbau des Sozialstaats	107
VOLKER KRUMM	
Über die Vernachlässigung der Eltern durch Lehrer und Erziehungswissenschaft	
Plädoyer für eine veränderte Rolle der Lehrer bei der Erziehung der Kinder.....	119

Teil III

Unterricht

GUNDEL SCHÜMER

Projektunterricht in der Regelschule

Anmerkungen zur pädagogischen Freiheit des Lehrers 141

HELMUT HEID

Was ist offen im offenen Unterricht?..... 159

RENATE VALTIN

Dem Kind in seinem Denken begegnen –

Ein altes, kaum eingelöstes Postulat der Grundschuldidaktik 173

JÜRGEN BAUMERT

Technisches Problemlösen im Grundschulalter: Zum Verhältnis von Alltags- und

Schulwissen – Eine kulturvergleichende Studie 187

JÜRGEN DIEDERICH

Anstöße zur Atomisierung des Elementaren 211

Teil IV

Lehrer und Lehrerbildung

FRANZ EMANUEL WEINERT/ANDREAS HELMKE

Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion?..... 223

FRITZ OSER

Wann lernen Lehrer ihr Berufsethos? 235

FRANK ACHTENHAGEN

Lehr-Lern-Forschung – Ein konstruktiver Beitrag zur Entwicklung einer

wissenschaftlich gestützten Lehrerausbildung..... 245

HANS-GEORG HERRLITZ

Kontinuität und Wandel der erziehungswissenschaftlichen Lehrgestalt

Materialien zur Analyse des Lehrangebots westdeutscher Universitäten

1945/46–1989 265

Teil V
Pädagogische Konzeptualisierungs- und Reflexionsansätze, Professionalisierung

HEINZ-ELMAR TENORTH

Die professionelle Konstruktion der Schule – Historische Ambivalenz eines Autonomisierungsprozesses.....	285
---	-----

PETER DREWEK

Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs.....	299
---	-----

KURT BEUTLER

Erich Wenigers Pädagogisierung des deutschen Militärs	317
---	-----

DIETER SENGLING

Aus dem Unglück leben – Eine Annäherung an den Pädagogen Janusz Korczak	331
--	-----

Schule und Religion in pluralen Gesellschaften Eine notwendige Dimension einer Theorie der Schule

Die folgende Abhandlung will nicht verleugnen, daß sie auch ein Plädoyer ist, nämlich dafür, die Dimension der Religion für eine Theorie der Schule zu reklamieren, die auf der Höhe der Zeit sein will. Die Kirchen und ihre Theologen brauchen sich freilich nicht zu wundern, daß es zu einer verbreiteten Ausklammerung gekommen ist, denn die konservative bis reaktionäre kirchliche Schulpolitik beider Großkirchen in der Vergangenheit mußte das Thema in den Augen der zeitgenössischen Erziehungswissenschaft diskreditieren. Da hilft es auch nur wenig, darauf zu verweisen, daß seit der Aufklärungsepoche liberale evangelische Pädagogen (im 19. Jahrhundert z.B. DIESTERWEG) in zum Teil schärfstem Widerspruch zur offiziellen Schulpolitik der Kirche innerkirchlich opponiert und zum gegenwärtigen Zustand beigetragen haben, für den ein „Schulkampf“ wie in der Weimarer Republik nicht mehr denkbar ist. Die Zukunft ist jedoch offen; anscheinend überwundene Motive kirchlicher Selbstbewahrung kehren wieder zurück; Identitätsängste aller Art geben dem Fundamentalismus, auch dem religiösen, neue Nahrung (MEYER 1989).

Merkwürdig ist nun, daß anders als in älteren Darstellungen (FLITNER 1950, WILHELM 1967) in der jüngeren Erziehungswissenschaft der berechnete kirchenkritische Argwohn mit einer Abstinenz hinsichtlich der Thematik der Religion als solcher einhergeht, von Ausnahmen abgesehen, die aber eher das allgemeinste Verhältnis von Religion und Erziehung zum Gegenstand haben (OELKERS 1990a, b) oder marginal streifen (BENNER 1987), während die Beziehung von Religion und Schule vor allem historisch interessant erscheint (LESCHINSKY 1990, ertragreich auch LESCHINSKY/ROEDER 1976).

Die Abstinenz hat viele Gründe; sie sind zuallererst in dem allgemeinen Bedeutungsverlust der Kirchen zu sehen. Wahrscheinlich ist aber auch eine ironische Verwechslung im Spiel. Die professionellen Pädagogen haben Religion so sehr mit Kirche und kirchlicher Machtpolitik identifiziert wahrgenommen, daß die Verabschiedung von der Kirche auch eine von der Religion überhaupt zur Folge haben mußte. Dieser Schritt ist aber nicht zwingend, wie die Existenz von wissenschaftlichen Disziplinen zeigt, die wie die Religionssoziologie, -psychologie, -philosophie und -wissenschaft Religion von anderen als kirchlich-theologischen Prämissen her analysieren und damit würdigen. Die Ausklammerung ist vor allem von der Sache her gesehen nicht gerechtfertigt, denn Religion ist in unserem Zeitalter keineswegs abgestorben, sondern ein nicht zu übersehener Faktor, ein ambivalenter Faktor gewiß, zumal religionspolitisch, der aber gerade darum auch gesammelte Aufmerksamkeit verdient; denn: „In unserer Welt ist Religion nicht Privatsache; es geht die Gemeinschaft sehr wohl an, ob da etwas ist, was Verständigung verhindert oder für überflüssig erklärt oder ihr den richtigen Erkenntnisgrund anweist.“ (VON HENTIG 1992, S. 24)

Der folgende knappe Gedankengang muß schon aus Raumgründen auf jede nähere Beschreibung anderer Auffassungen und die Auseinandersetzung mit ihnen verzichten. Er entwickelt eher eine thetische Argumentation, die das Thema vom weitesten Umfeld von Schule bis zu den Binnenprozessen und Personen abschreitet. Das leitende Interesse gilt der Gegenstandsangemessenheit einer Theorie der Schule unter gegenwärtigen Bedingungen in pluralen Gesellschaften: Nimmt die Schulpädagogik das Pluralismusproblem und Pluralismustheorien wahr und ernst? Erwartet werden darf zumindest die Analyse von Religion im Verhältnis zur Schule; normative Fragen müssen zum Teil offen bleiben, gehören aber auch zur Analyse. Der eigene Standpunkt ist der des Schulpädagogen und Religionspädagogen, wobei die gegenwärtige religionspädagogische Theoriebildung nicht mehr mit einer normativen kirchlichen Pädagogik alten Stils verwechselt werden darf.

1. Weltgesellschaftliche Herausforderungen und Weltreligionen – Schulcurriculum und interreligiöses Lernen

In öffentlichen Bildungsinstitutionen präsentiert eine Gesellschaft jenes von ihr ausgewählte Wissen, das sie für die Fortsetzung ihrer selbst auf dem Weg über den Generationenprozeß für unerlässlich hält. Die Bezugshorizonte für dies Wissen haben sich ständig ausgeweitet, und zwar beschleunigt. So waren die gerade erst 25 Jahre zurückliegende Reformprogrammatik des Deutschen Bildungsrates und die sogenannte Curriculumreform zwar durch eigengesellschaftliche Probleme angestoßen, aber nicht durch weltgesellschaftliche.

Weltgesellschaftliche Makroanalysen haben vielerlei zu berücksichtigen; Schulen müssen nicht alles für ihre Zwecke einbeziehen. Im ganzen sind allerdings die Lehrpläne mit notwendigen Neuerungen zu vorsichtig gewesen, und die Schulpädagogik hat sich in der Bundesrepublik hauptsächlich mit sich selbst beschäftigt, im „heimischen“ Umkreis mit der „deutschen Schule“. Das Fremde, Andere trat zunächst in Gestalt von „Ausländern“ (Gastarbeitern) in Erscheinung. Inzwischen hat sich zu Recht die „Ausländerpädagogik“ zu Konzepten „*interkultureller Erziehung*“ weiterentwickelt (AUERNHEIMER 1990); die Literatur ist nicht mehr überschaubar (NIEKRAWITZ 1990, KRUPKA 1994).

Wo aber wird dem Umstand Rechnung getragen, daß Kulturen unter dem Einfluß von Religionen historisch geprägt worden sind und noch heute besonders im Falle des Islams eine enge Verbindung von Religion und Kultur darbieten, mit charakteristischen unterschiedlichen Auswirkungen auch in den Bildungssystemen (siehe die Ergebnisse eines Islamisch-Christlichen Symposions in Marokko, DOBERS u.a. 1987, NIPKOW 1987)? Wo wird darüber diskutiert, ob auch „*interreligiöses Lernen*“ (interreligious education) zum verpflichtenden Schulwissen zählen sollte? Die Diskussionsfelder zur interkulturellen und interreligiösen Bildung klaffen auseinander; der dort verwendete Kulturbegriff zeigt Engführungen in religiöser Hinsicht, der hier gebrauchte Religionsbegriff entsprechend in kulturphilosophischer. Im europäischen Raum haben die Schulpädagogen die Forschung über das gemeinte Aufgabenfeld fast ganz den Religionspädagogen und Theologen überlassen (zuletzt VAN DER VEN/ZIEBERTZ 1994, DER EVANGELISCHE ERZIEHER H. 4, 1994), während die gegenwärtigen lebhaften, die Schulpädagogik charakterisierenden Debatten über Schulqualität, Schulentwicklung, Autonomie der Schule eine ganz andere, für sich genommen nicht minder wichtige Ausrichtung zeigen.

Eine Theorie der Schule schließt auch die Rahmenumgebung für die *Theorie des Lehrplans* ein. Die hier eingebrachte Frage nach dem Stellenwert interreligiösen Lernens ist primär eine *curriculare* Frage. Die geläufige Logik ist, daß Religion mit einem bestimmten Fachunterricht bzw. Lernfeld assoziiert – und dort reserviert wird. Aber reicht das wissenschaftssystematisch aus? Ist nicht die weltgesellschaftliche Aufmerksamkeit unter Einschuß religiöser Faktoren in allgemeinbildenden Schulen eine Angelegenheit verschiedener Unterrichtsfächer und überhaupt eine Frage an die ganze Schule, ein Thema mithin, das eine zusammenhängende schulpädagogische Reflexion und eine kohärente Begründung im Gesamtcurriculum erforderlich macht?

Selbstverständlich werden schon immer im modernen Geographie-, Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht Gegenstände behandelt, die über den nationalen Aufmerksamkeitsrahmen hinausgehen; das ist ein trivialer Sachverhalt. Und warum wird Unterricht in Fremdsprachen erteilt? Doch auch um andere Kulturen kennenzulernen. Wer jedoch die Sache nur so sieht, verkennet die neue Qualität der anstehenden Bildungsaufgaben.

Die notwendige Globalisierung der bildungs- und schultheoretischen Reflexion wird durch den *krisehaften Verlauf der globalen Entwicklungen* provoziert. Dabei ist zunächst gar nicht an die unter dem Stichwort der „Krise der Moderne“ verhandelte philosophische Thematik zu denken, sondern an Überlebensprobleme für große Teile der Erdbevölkerung, die etwa alle zwölf Jahre um eine Milliarde Menschen zunimmt und deren Probleme, besonders in ökologischer und ökonomischer Hinsicht, eine kaum noch steuerbare und abbremsbare fatale Eigendynamik angenommen haben. Welche Rolle hierbei Religionen und ihre Grundsätze spielen, hat die Weltbevölkerungskonferenz von 1994 in Kairo beklemmend vergegenwärtigt. Entsprechend kann die These von HENTIGS modifiziert wiederholt werden: Es geht die Weltgesellschaft sehr wohl an, ob Religion Verständigung verhindert oder zu ihr beiträgt. KÜNGS korrespondierende Thesen lauten:

- kein menschliches Zusammenleben ohne ein Weltethos der Nationen;
- kein Friede unter den Nationen ohne Frieden unter den Religionen;
- kein Frieden unter den Religionen ohne Dialog unter den Religionen (1990, S. 171).

Das sind im Rahmen einer sehr globalen ethischen Analyse sehr pauschale Thesen zum „Projekt Weltethos“. Ebenso pauschal wendet BECKER seine Analyse auf die Pädagogik an: „Wo der innere Zusammenhang des pädagogischen Handelns mit der globalen Krisensituation übersehen wird, ist Pädagogik selbst zu einer Krisenursache geworden.“ (1987, S. 3) Diese Äußerungen sind mit herkömmlichen Mitteln nicht wissenschaftlich handhabbar. Sie deuten jedoch auf Sachverhalte hin, die auch schulisch relevant sind und alle Aufmerksamkeit beanspruchen dürfen, ohne daß man dadurch ein Anhänger einer verschwommenen, die Bodenhaftung verlierenden pädagogischen Supertheorie oder einer „Katastrophenpädagogik“ werden muß.

2. Religion und Allgemeinbildung – Eigenständige Fächergruppe zu Fragen von Religion, Ethik und Philosophie

Was erwartet werden kann, ist zunächst wieder nur eine möglichst vollständige Wahrnehmung des Gegenstandsfeldes. Der Ort ist dafür in der älteren und wieder neu auflebenden Diskussion die *Theorie der allgemeinen Bildung* (zuletzt TENORTH 1994). Die bildungstheoretische Reflexion über „Allgemeinbildung“ ist für eine Theorie der Schule,

die sich auf allgemeinbildende und berufsbildende Schulen bezieht, ein wichtiges Feld. Die Verknüpfung der didaktischen Diskussion mit der bildungstheoretischen in der Tradition der „bildungstheoretischen Didaktik“ (KLAFKI) bleibt meines Erachtens nach wie vor der richtige Weg, um unter Berücksichtigung der bereichsdidaktischen und fachdidaktischen Diskussionen, aber auch zu ihrer Orientierung, einen *Zusammenhang* herzustellen, der es gestattet, die fachwissenschaftlich-fachunterrichtlichen Ziele plausibel aufeinander zu beziehen. Bekanntlich wird in der gegenwärtigen Gesprächslage der zusammenhangstiftende Weg über „*Schlüsselprobleme*“ mit „*epochaltypischer*“ Bedeutung beschritten (KLAFKI 1985, 1991). Dieser Weg ist wissenschaftstheoretisch und -praktisch gesehen plausibel, denn komplexe Probleme fordern zu integrativer und interdisziplinärer Bearbeitung auf.

Die genannte Abstinenz bzw. Ausklammerung von Religion ist jedoch auch auf dieser Ebene festzustellen. Unter den von KLAFKI aufgeführten Schlüsselproblemen fehlt das der *weltanschaulich-religiösen Pluralität* als ein eigens genanntes epochaltypisches Problem erster Ordnung. Der Rang dieses Problems rührt auch daher, daß in keinem anderen Problemfeld als dem der religiösen Auseinandersetzungen die erkenntnistheoretische Problematik des Umgangs mit Wahrheitsansprüchen bis hin zur Frage nach einer „pluralen Vernunft“ so deutlich zu Tage tritt und entsprechend auch längst philosophisch und theologisch diskutiert wird (OELMÜLLER 1986, WELSCH 1988). Die gegenwärtige Schulpädagogik vernachlässigt das Pluralismusproblem in seiner philosophischen Brisanz.

Der jüngste, lehrbuchartige Abriß der Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung durch TENORTH benennt im Blick auf das „Bildungsminimum“ bzw. „Kerncurriculum“ „das sprachliche, historisch-gesellschaftliche, das mathematisch-naturwissenschaftliche und das ästhetisch-expressive Lernfeld. Diese Lernbereiche erlauben uns, die Welt als kommunikative Einheit zu erkennen und uns kommunikativ in ihr zu bewegen (...)“ (1994, S. 174). Gehört zu dieser Kommunikation aber nicht auch die Kommunikation über einstellungsrelevante und handlungssteuernde letzte Wertpositionen und Glaubensüberzeugungen? Sie haben nicht nur eine individuelle, private Bedeutung (Religion als Privatsache), sondern auch eine öffentliche (Religionen als politische und kulturelle Faktoren). Auf diesem Hintergrund ist der Vorschlag in der Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD 1994, S. 79 ff.) zu sehen, der der allgemeinbildenden Schule neben den genannten Lernbereichen die Etablierung einer „*eigenständigen Fächergruppe*“ bzw. eines „*Pflichtbereichs*“ zu Fragen von Religion, Ethik und Philosophie nahelegt. Folgende, zwar selbständige, aber zu enger Kooperation zu verpflichtende Fächer sollen zusammenwirken: Evangelische und Katholische Religionslehre, Ethik- bzw. Philosophieunterricht, Weltanschauungsunterricht anderer Weltanschauungsgruppen, jüdischer sowie islamischer Religionsunterricht, sofern schon eingerichtet (Nordrhein-Westfalen) oder in Zukunft erwartbar und wünschbar.

Abschließend sei darauf verwiesen, daß am Beispiel der interkonfessionellen katholisch-evangelischen Kooperation in der genannten offiziellen kirchlichen Stellungnahme begründet und entfaltet wird, was „angesichts des weltanschaulich-religiösen Pluralismus unserer Situation als *kulturelle Verständigungs- und pädagogische Bildungsaufgabe in Schule und Gesellschaft überhaupt* vor uns liegt: *das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken*, in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen“ (S. 65). Das alternative Denkmodell, wie es vor allem in den USA und Großbritannien Befürworter gefunden hat (SMITH 1981, KNITTER 1985, HICK/KNITTER

1987, SWIDLER 1987, HICK 1989), versucht das Pluralismusproblem durch das Konstrukt einer alle historischen Religionen übergreifenden allgemeinen Religion anzugehen, eine an die „natürliche Religion“ bzw. „natürliche Theologie“ der Aufklärungsepoche erinnernde Lösung. Dieser Weg folgt eher einem „schwachen“ Pluralismusbild, nicht einem „starken“; letzteres legt die tatsächlichen tiefen Differenzen zwischen den Religionsgemeinschaften zugrunde, um das Toleranz- und Dialogproblem auf diesem realistischen Hintergrund politisch und pädagogisch anzugehen (ausführlicher hierzu NIPKOW 1994b, S. 204 ff.).

3. Weltanschaulich-religiöser Pluralismus und pädagogischer Trägerpluralismus – Religion und Bildungsorganisation

Zur Theorie der Schule gehört die Frage der Organisation des Bildungssystems hinsichtlich seiner Trägerschaft. Der zentrale Punkt ist die im internationalen Vergleich unterschiedlich vorgenommene Bestimmung des Verhältnisses von staatlicher und freier Trägerschaft. Die Einrichtung von freien Schulen ist ein erster Schritt zur Dezentralisierung bzw. Deregulation; ein zweiter bezieht sich im Rahmen der gegenwärtigen Diskussion zur Schulentwicklung auf die Autonomie der Einzelschule. Ist ein Bildungssystem zukunftsfähiger, wenn es den vorhandenen gesellschaftlichen Pluralismus auch schulorganisatorisch spiegelt, in der Gestaltung des Schulsystems insgesamt und hinsichtlich der inneren Ausdifferenzierung in Richtung der einzelnen Schulen?

In der ersten Hinsicht ist die Rechtslage klar; sie entspricht einer liberalen Demokratie. Die Bundesrepublik sieht einen formellen wie materiellen „pädagogischen Trägerpluralismus“ vor (HÄBERLE 1981). Sie kennt keine Staatspädagogik, die auch nicht unter der Hand etabliert werden darf. Staat und Gesellschaft fallen nicht zusammen. Mit anderen freien Schulen (Waldorfschulen, grünen Alternativschulen) existieren hierzu-land auch von Kirchen, kirchlichen Werken oder christlichen Elterninitiativen getragene allgemeinbildende Schulen und vor allem Einrichtungen im Berufsbildungsbereich. Dieser Tatbestand ist eine Anfrage an die professionelle Schultheorie, wie sie das Verhältnis zu staatlichen Schulen sieht. Mit der Feststellung ihrer faktischen Existenz und rechtlichen Rechtmäßigkeit ist über die schultheoretische und schulpraktische Bedeutung freier Schulen noch nichts entschieden. Wieder geht es zunächst darum, die Analyse des Gegenstandsfeldes nicht zu verkürzen. Zur normativen Seite sei folgendes angemerkt.

Wie das Bildungssystem einer Gesellschaft zukunftsangemessen gestaltet werden sollte, ist eine vielschichtige Frage. Die interne kirchliche bildungstheoretische und schulpolitische Diskussion behandelt evangelische Schulen im Rahmen einer „Theorie kirchlicher Bildungsmitverantwortung“ unter drei Gesichtspunkten als „freie Schulen“, als „gute Schulen“ (unter Einbeziehung der Ergebnisse der Schulqualitätsforschung) und als „weltanschaulich profilierte Schulen“ (NIPKOW 1990, S. 496–554). In evangelischer Sicht sind freie evangelische Schulen keine Konfessionsschulen alten Stils. Profilierung wird nicht wie im Weimarer Schulkampf als geschlossene Prägung, als Erziehung „auf der Grundlage einer bestimmten, geschlossenen Lebensgesinnung“ verstanden (DIBELIUS 1919, S. 23), erst recht nicht im Sinne der Enzyklika *Divini illius magistri* des Papstes Pius XI. von 1929. Seit Ende der 1950er Jahre werden sie unter den Leitideen von „Freiheit, Wissenschaftlichkeit und Weltoffenheit“ konzipiert (EKD

1958, in: NIPKOW/ SCHWEITZER 1994, S. 159). Das Spektrum freier evangelischer Schulen ist freilich nicht einheitlich. Es gibt Neugründungen, denen ein strengeres Sozialisationskonzept zugrunde liegt. Sie können dogmatische Denkformen und enge Verhaltensprägungen begünstigen. Die offizielle evangelische Bildungspolitik hat im übrigen seit den Tagen der Reformation der Bildungsmitverantwortung im öffentlichen staatlichen Schulsystem den Primat gegeben (verständlicherweise in der Vergangenheit auch wegen der politischen Verflechtung in Form der christlichen Staatsschule). Erst auf dieser Grundlage fördert sie freie evangelische Schulen als reformoffene Zeichen für das staatliche Schulsystem.

Wenn auch der *Staat* ein freies Schulwesen, einschließlich eines kirchlichen, nicht nur zuläßt, sondern fördert, zeigt er damit, wie er im Namen der Religionsfreiheit insgesamt mit weltanschaulich-religiöser Pluralität umgehen will. Er versteht die Religionsfreiheit nicht laizistisch (negative Religionsfreiheit), sondern auch im Sinne einer unparteiischen Förderung aller gesellschaftlichen Kräfte (positive Religionsfreiheit). Unser Gegenstand gewinnt damit paradigmatischen Charakter, und zwar auch zu den freien Trägern hin, denn die Art und Weise, wie ihrerseits die *Religionsgemeinschaften* diese Möglichkeit nutzen, offenbart umgekehrt ihre Kraft oder ihre Unfähigkeit, in pluralen Gesellschaften zur Verständigung beizutragen. Während Verständigungsbereitschaft und -fähigkeit ein Kriterium ist, über das der Staat in seiner Verantwortung für alle Bürger zu wachen hat, ist die jeweilige Ausfüllung des gewährten Gestaltungsspielraums durch die Religionsgemeinschaften ein Angebot an die Gesamtgesellschaft zur Vertiefung ihrer Bildungsarbeit an einer bedeutsamen Stelle, das sie annehmen oder ausschlagen kann.

Es ist für das *Christentum*, sofern es sich richtig versteht, kennzeichnend, daß es entsprechend seinem Gottesbild auf *universalen anthropologischen und ethischen Kategorien* beruht. Gemeint ist zum einen die dem Judentum und Christentum gemeinsame Auffassung des Menschen als Ebenbild Gottes (GEN 1,27), worin die Achtung vor der Würde jeder Person unabhängig von Alter, Geschlecht und Rasse, Sozialschicht und Bildung eingeschlossen ist, ferner die ethische Begründung christlichen Handelns im ebenfalls bereits jüdischen Doppelgebot der Liebe, der Gottes- und Nächstenliebe (Mk 12, 28–34 par), dem Jesus von Nazareth die ungewöhnliche, menscheitsgeschichtlich einzigartige Forderung der Feindesliebe (Mt 5, 44) hinzugefügt hat. Wenn diese Kriterien ernstgenommen werden und das evangelische Schulen bestimmen, in pädagogischen „Entsprechungen“, werden freie evangelische Schulen im Medium des *Besonderen* ihrer Schulgestaltung zu herausfordernden Partnern für staatliche Schulen als den Sachwaltern des *Allgemeinen*, wie es sich in verwandten universalistischen Kriterien äußern muß (Chancengleichheit, Toleranz, Erziehung in Freiheit).

Aus *evolutionstheoretischer* Perspektive ist eine Pluralisierung des Schulsystems mit größerer innerer Variabilität in Gestalt staatlicher und freier Schulen sowie einer stärkeren Autonomie der Einzelschule zukunftsfreundlicher, weil eine größere Fehlerfreundlichkeit erreicht wird. Die Fehler eines mehr oder weniger homogenisierten staatlichen Systems wirken sich breiter aus als solche, denen einzelne Schulen erliegen. Kleine selbständige Einheiten mit gesteigerter Selbstverwaltung sind außerdem reaktions-schneller hinsichtlich Selbstkorrekturen. Bei diesem Weg sind allerdings Rahmensetzungen um so notwendiger, um im Sinne universalistischer Standards die Vergleichbarkeit zu sichern und den Staat aus seiner Gesamtverantwortung nicht zu entlassen (zur Kontroverse siehe DE LORENT/ZIMDAHL 1993). Es ist darum richtig, die Diskussion um die Schulentwicklung in Richtung größerer Autonomie und Öffnung (HOPF

1992) an die Schulqualitätsforschung sowie an übergreifende bildungspolitische Rahmenkriterien zurückzubinden (STEFFENS/BARGEL 1993).

Nur flankierend sei festgestellt, daß durch die neuere Diskussion darüber, wie den Einzelschulen jeweils ein eigenes Gesicht verliehen werden kann, freie evangelische Schulen schulpädagogisch interessant werden könnten. Sie sind bereits von Hause aus aufgrund ihrer je eigenen Gründungsgeschichte und Weiterentwicklung individuell profiliert.

Wichtiger aber ist der noch einmal einzublendende weltgesellschaftliche Umstand, daß das Wechselspiel von staatlichen Schulen und Schulen in der Trägerschaft von Religionsgemeinschaften seine härteste Bewährungsprobe noch vor sich hat. Sie betrifft erwartbare Schulgründungsansprüche in multikulturellen und multireligiösen gesellschaftlichen Lagen der Zukunft (und schon der Gegenwart) und die Vorstellung einer „Verpflichtung der Schule auf nur eine, eben die christliche Kultur“ (SCHEILKE/SCHWEITZER 1994, S. 301). Einerseits gilt es in universalistischer Sicht mit APEL „die Identität eines heute moralisch und auch rechtspolitisch geforderten *Weltbürgers* zu gewinnen“, so aber, andererseits, daß dieser „moderne Mensch“ „prädisponiert ist, auch den Traditionen der nichtokzidentalen Kulturen gerecht zu werden: solchen Traditionen, die sich auch heute jeder substantiellen Synthese im Sinne HEGELS entziehen, eben deshalb in ihrer Pluralität vor dem Eurozentrismus zu schützen sind“ (1993, S. 161). Unnötig zu sagen, daß auch für APEL der realistische Ausweg nicht in ex-post-Synthesen liegt, sondern nur in einer „Komplementaritätskonzeption“, als Weg zur „Verständigung“ im Durchgang und unter den Bedingungen der besonderen „Identitäten“ (siehe oben), und zwar in immer neuen konkreten Dialogen, die durch interkulturelles und interreligiöses Lernen entsprechend konkret zu fördern sind.

4. Religion und Unterricht – Das Problem des pädagogischen Umgangs mit pluralen normativen Ansprüchen

Mit den konkreten Lehr-Lern-Prozessen ist der Binnenraum des Unterrichts selbst erreicht. Religion ist nicht nur ein Sachverhalt des Religionsunterrichts; nicht wenige Unterrichtsgegenstände enthalten so etwas wie eine religiöse Dimension im weitesten Sinne bzw. fordern zu einer entsprechenden Perspektive der Betrachtung auf, die sogenannte „Sinnfragen“ einschließt. Es ist verständlich, daß dieser Tatbestand an kirchlichen Schulen im Zuge einer erklärten Unterrichtserneuerung stärker beachtet worden ist. In einem großangelegten Projekt der Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Schulbünde von 1985 bis 1989 wurden in einer ersten Phase im Zeichen einer Unterrichtserneuerung mit WAGENSCHEN und COMENIUS vor allem Grundsätze geklärt (BERG u.a. 1990). In einer zweiten Phase folgten Anschlußprojekte (HAAR/POTTHAST 1992, BOHNE 1992). Der beschrittene Weg soll beides strikt vermeiden, eine „Verchristlichung“ des Fachunterrichts und seine positivistische „Neutralisierung“.

Beispielhaft seien einige Themen genannt, die bevorzugt in fächerübergreifender Hinsicht bearbeitet worden sind: religiöse und existentielle Aspekte der modernen Literatur (BOHNE 1992, S. 71 ff.), Werterziehung im Geschichtsunterricht unter dem Aspekt der religiösen Dimension (S. 41 ff.), „Unendlichkeit“ im Religions- und Mathematikunterricht (S. 163 ff.), „Fabeln auf dem gemeinschaftlichen Raine von Poesie und Moral“ (S. 115 ff.), „Wie kann ein Mann Land besitzen?“ Zum Naturverständnis im indischen und europäischen Denken (in HAAR/POTTHAST, S. 81 ff.).

Sofern evangelische Schulen bereits für ihre eigene Schülerschaft einen zwar orientierenden, aber nicht indoktrinierenden Unterricht zu gestalten versuchen, sind sie wie staatliche Schulen mit der an ihnen vollzogenen Projektentwicklung (z.B. zum „praktischen Lernen“) Experimentierstätten für die Schulwirklichkeit der Zukunft, mit einem Unterschied. Schulen, die sich durch ihr Verhältnis zu Religion im Sinne einer bestimmten Religionsgemeinschaft oder Konfession definieren, sind an den sensiblen weltanschaulichen Aspekten *pädagogischer Normierungsprobleme im Unterrichtsprozeß* „näher dran“.

Eine reformpädagogisch orientierte evangelische Schule versucht, den Unterricht, wohl zunächst ähnlich wie an reformpädagogisch orientierten staatlichen Schulen, so anzulegen, daß er „entdecken läßt“ und anregt, „genau wahrzunehmen“, wobei immer wieder bewußt auch etwas „gezeigt“ wird. Sodann läßt er „beschreiben“, um auf dieser Grundlage „Deutungsmuster“ zu „verstehen“ und die Fähigkeit zu „urteilen“ zu fördern, zumal bei offenen Unterrichtsverfahren Beurteilungen immer auch von der Schülerseite selbst spontan einfließen. Hiermit wird der eben als sensibel bezeichnete Raum erreicht.

Die Schülerinnen und Schüler sind nun anzuleiten, Werturteile zu „begründen“ und unterschiedliche Beurteilungen „abzuwägen“. Betroffen ist besonders der *Ethikunterricht*, der allerdings in dieser Frage noch keine befriedigende Abklärung erreicht hat (vgl. zum Stand zuletzt TREML 1994).

Noch problematischer ist der Modellversuch „Lernbereich: Ethik – Lebensgestaltung – Religion“ im Bundesland Brandenburg. Hier sind die Beurteilungsgrundlagen für die ausdrücklich gesuchte ethische und weltanschaulich-religiöse Auseinandersetzung im Religionsunterricht für alle Beteiligten (Schülerschaft, Elternschaft, Lehrerschaft) nicht geklärt, gleichwohl soll dieser Pflichtunterricht, von dem keine Abmeldung aus Gewissensgründen möglich ist, Urteile über die Zukunftsfähigkeit von Religionsgemeinschaften entwickeln (vgl. MINISTERIUM BRANDENBURG 1994, S. 29).

Freie kirchliche Schulen stehen zwar vor demselben pädagogischen Dilemma, normativ relevante Diskurse zuzulassen und zugleich pädagogisch zu zügeln. Aber sie bringen eine durchsichtigere Beurteilungsgrundlage mit. Diese ist nicht als eine homogene weltanschauliche Einheit zu verstehen, die es im Protestantismus im dogmatistischen Sinne nie gegeben hat und auch nicht geben darf. Es ist jedoch immer wieder ein Rückbezug auf leitende biblisch-christliche Grundzüge möglich (vgl. oben 3.). Die Aufgabe dieser Schulen besteht mithin darin, Grundsätze und Interpretationsspielräume auszubalancieren. Es wäre eine Untersuchung wert, die vergleichend überprüft, wie an freien Schulen und wie an staatlichen Schulen (falls es dort Unterrichtsversuche zu dieser Fragestellung gibt) die pädagogische Normierungsproblematik bewußtgemacht und zu lösen versucht wird.

Es ist historisch verständlich, daß erst in der Weimarer Zeit das Problem des pädagogischen Umgangs mit konkurrierenden pluralen normativen Ansprüchen und Beurteilungsmöglichkeiten jene besondere Schärfe erreichen sollte, die sich dann auch in der Diskussion sofort niedergeschlagen hat. Im Kaiserreich wurde der faktische weltanschauliche Pluralismus (Materialismus, Monismus, Sozialismus, Liberalismus, Katholizismus, Protestantismus) durch Synthetisierungen überspielt (Nationalismus, Kulturprotestantismus). Nach 1919 war dies so nicht mehr möglich. BUBER, der die pluralistische Lage klar erkennt und bejaht, hebt die nun entstandene einsame „personhafte Verantwortung“ des Erziehers hervor (1960, S. 46) und unterscheidet für die pädagogische Praxis zwischen „eingreifen“ und „einwirken“ (S. 24) – eine noch heute bemerkenswerte

Differenzierung. Es ist ein zweiseitiges Problem, da es neben den Erziehenden auch die zu Erziehenden betrifft. Damit ist die abschließende Perspektive des Themas erreicht.

5. Religiöse Fragen von Kindern und Jugendlichen – Religion und individuelle Bildung

Wie befremdlich und mißverständlich es auch für manchen klingen mag, zahlreiche Untersuchungen aus West- und Ostdeutschland sowie aus anderen europäischen Ländern (NEMBACH 1987) zeigen, daß Religion auch für Kinder und Jugendliche noch eine Rolle spielt, wenngleich in Formen, die der gängigen akademischen Theologie fremd, der auf die Kircheng Zugehörigkeit abhebenden Kirchensoziologie nicht zugänglich und selbst für die professionellen Religionspädagogen und -soziologen nicht leicht angemessen zu würdigen sind (NIPKOW 1994a). Der Sachverhalt ist zunächst ein Gegenstand für das hierzu spezifisch vorgesehene Unterrichtsfach, den Religionsunterricht.

Für die Theorie der Schule ist der Sachverhalt eine Anfrage an ihren Umgang mit der Idee der *individuellen Bildung*. Der bildungstheoretisch zu durchmessende Binnenraum von Schule spannt sich mit SCHLEIERMACHER zwischen der „universellen“ und „individuellen“ Seite aus. Die erste ist oben unter der Frage nach der Rolle von Religion überhaupt im Schulcurriculum berührt und für den Umkreis der allgemeinen Bildung weiter ausgeführt worden. In der zweiten Seite hat bekanntlich die Pädagogik der NOHL-SCHULE (BLOCHMANN/WENIGER/KLAFKI) unter dem Stichwort der relativen Autonomie die bezeichnende pädagogische Sinnmitte von Erziehung und Bildung überhaupt erblickt. Die mit der Formel von der individuellen Bildung anstehende Aufgabe wird heute weithin unter dem Begriff der „*Identität*“ verhandelt, inzwischen auch unter postmodernen Aspekten: „Wenn die Erfahrung der Welt zwangsläufig in ein pluralisiertes Bewußtsein mündet, dann wäre auch das Streben nach Eindeutigkeit eine verfehlte Festlegung, eine Fessel, der virtuellen Weltteilhabe hinderlich!“ (GUGGENBERGER 1988, S. 85)

Der Verzicht auf einen Begriff des Menschen als einer geschlossenen Einheit ist der evangelischen Theologie alles andere als fremd, die Rede von der Identität als „Fragment“ (LUTHER 1985) inzwischen geradezu verbreitet. Aber auf dieser Ebene ist gleichwohl noch lange nicht das Problem der Religion mitgelöst, weder individuell und schon gar nicht gesellschaftlich, da in dieser Hinsicht eine lediglich den Gedanken der patchwork-identity umkreisende individualistische Pädagogik an dem Ernst der anstehenden öffentlichen Auseinandersetzungen vorbeigehen würde (vgl. oben 1.).

Gehört Religion zu den Voraussetzungen der individuellen Bildung eines Heranwachsenden? Nach unserem gesellschafts- und verfassungspolitischen Selbstverständnis ist dies der Fall, nämlich im Namen der *Religionsfreiheit*. Die EKD hat diesen Gesichtspunkt schon 1971 und erneut in ihrer Denkschrift von 1994 offiziell unterstrichen und zum für sie verbindlichen Rechtsgrund für den schulischen Religionsunterricht erklärt. Art. 7,3 GG ist von Art. 4 GG her ausgelegt worden. Danach dient der Religionsunterricht „der Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen“ (EKD 1971, in: NIPKOW/SCHWEITZER 1994, S. 198), und die Regelung, wonach der Religionsunterricht jeweils „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ zu halten ist, darf „nicht im Sinne eines Privilegs der Kirchen aufgefaßt“ werden (ebd.).

Individuelle Grundrechte sind nun aber nicht nur aus der Sicht einer spezifischen weltanschaulichen Gruppe relevant, sondern auch für die allgemeine Theorie der Schule.

Diese muß es sich angelegen sein lassen, zu klären, ob die Dimension sogenannter individueller „*Sinnfindung*“ schulpädagogisch belangvoll ist oder nicht und welche weltanschaulichen, religiösen, philosophischen, ethischen Größen hierbei mitbeteiligt sein dürfen. Man kann eine vereinzelte Aufnahme dieser Fragestellung unter Schulpädagogen beobachten (BOHNSACK 1984), mehr noch unter Jugendforschern (HORNSTEIN u.a. 1983). Öffentlichkeitswirksamer aber ist die Art und Weise geworden, wie seit den 1970er Jahren eine neokonservative Schulpolitik versucht, Religion als moralisches „Bindemittel“ (W. VON HUMBOLDT), als Ressource für gesellschaftlich integrative Zwecke zu verwenden und so vom Christentum in langer Tradition (zuletzt u.a. HUBER 1994) einseitig seine moralisch-ethische Funktionalität abzuschöpfen.

Die Instrumentalisierung des Christentums ist theologisch problematisch. Richtig ist aber, daß ethische Fragen in den wissenschaftlichen Diskurs aufgenommen werden müssen. Auch die Erziehungswissenschaft kommt an der Frage einer „*pädagogischen Ethik*“ (OELKERS 1992) nicht vorbei. Die Pädagogik braucht in Forschung und Lehre nicht immer neue Ausdifferenzierungen, sondern integrierende Bemühungen zur Einsicht in Problem- und Aufgabenzusammenhänge. Darum ist es zwar einerseits verständlich, wenn Pädagogen wie TENORTH eine „Antwort auf die Frage, wie Vernunft in die gesellschaftlichen Verhältnisse kommt“, nicht meinen geben zu können; „Philosophen müssen ja auch noch etwas zu tun haben“ (1994, S. 187). Die analoge Frage, wie Religion pädagogisch zukunftsfähig wird, könnte ebenso freundlich den Theologen überantwortet werden. Angemessener ist jedoch die interdisziplinäre Zusammenarbeit, zumal auf die selbstkritische Erneuerungsfähigkeit der Kirchen und ihrer Theologie nicht Verlaß ist und der Rückfall in eine Übergriffsattitüde gerade im pädagogischen Bereich immer wieder droht. Vor allem aber: Die Kinder und Jugendlichen erlauben es uns nicht, sie in dem Bereich warten zu lassen, in dem Erziehung und Unterricht nicht nur informieren, sondern auch orientieren sollen, und zwar im denkbar umfassendsten Sinne der möglichen Orientierungshorizonte, von denen der weltanschaulich-religiöse nicht strukturell auszuschließen ist.

Zusammenfassung

In mehrfacher Umkreisung ist das Verhältnis von Schule und Religion auf verschiedenen Ebenen im Sinne einer Problemexposition skizziert worden, auf der inhaltlichen Ebene des Schulcurriculums, der bildungsorganisatorischen der Schulträgerschaft, der schulinternen der Unterrichtsprozesse und der personalen der Lehrenden und Lernenden. Die Fragestellung betrifft zwar vornehmlich die Semantik der Schule, die Unterrichtsinhalte und Deutungsmuster, aber auch die Organisationsformen des Bildungssystems insgesamt.

Das sensibelste Feld ist der Umgang mit Pluralität in der Unterrichtspraxis selbst. Die gemeinten Sachverhalte sind schwierig zu behandeln, wie bereits die erziehungswissenschaftlich schwer zu handhabenden Begriffe „Religion“, „Sinn“ anzeigen. Gleichwohl ist dieses Gegenstandsfeld einer Theorie der Schule auch empirisch zugänglich, wie eine religionspädagogisch gezielte Erforschung von Unterrichtsprozessen zeigen kann (SCHWEITZER u.a. 1995). Die allgemeine Schul- und Unterrichtsforschung und die religionsdidaktische könnten hier ein noch unerschlossenes gemeinsames Kooperationsfeld gewinnen.

Literatur

- APEL, K.-O.: Das Anliegen des anglo-amerikanischen „Kommunitarismus“ in der Sicht der Diskursethik. In: BRUMLIK, M./BRUNKHORST, H. (Hrsg.): *Gemeinschaft und Gerechtigkeit*. Frankfurt a.M. 1993, S. 149–172.
- AUERNHEIMER, G.: *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt 1990.
- BECKER, E.: Die ökologische Krise im pädagogischen Diskurs. In: BECKER, E./RUPPERT, W.: *Ökologische Pädagogik – Pädagogische Ökologie*. Frankfurt a.M. 1987, S. 5–17.
- BENNER, D.: *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München 1987.
- BERG, H.-C./GERTH, G./POTTHAST, K. H. (Hrsg.): *Unterrichtserneuerung mit Wagenschein und Comenius. Versuche Evangelischer Schulen 1985–1989*. Comenius-Institut Münster 1990.
- BOHNE, J. (Hrsg.): *Die religiöse Dimension wahrnehmen. Unterrichtsbeispiele und Reflexionen aus der Projektarbeit des Evangelischen Schulbundes in Bayern*. Comenius-Institut Münster 1992.
- BOHNSACK, F. (Hrsg.): *Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise*. Frankfurt a.M. u.a. 1984.
- BUBER, M.: Über das Erzieherische (1925). In: BUBER, M.: *Reden über Erziehung*. Heidelberg 1960, S. 11–48.
- DIBELIUS, O. (in Verbindung mit P. ADAMS und H. RICHERT): *Die evangelische Erziehungsschule. Ideal und Praxis*. Hamburg o.J. (1919).
- DER EVANGELISCHE ERZIEHER: *Multikulturalität und interreligiöses Lernen*. Themaheft 4, Frankfurt a.M. 1994.
- DOBERS, H./ERL, W./KHOURY, A. T./FASSI-FIHLI, M. (Eds.): *Education and value systems*. Mainz 1987.
- EKD-SYNODE: *Wort zur Schulfrage* (1958). In: NIPKOW, K. E./SCHWEITZER, F. (Hrsg.): *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 2/2: 20. Jahrhundert. Gütersloh 1994, S. 157–159.
- EKD-KIRCHENKANZLEI (Hrsg.): *Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts. Stellungnahme der Kommission I der EKD* (1971). In: NIPKOW, K. E./SCHWEITZER, F. (Hrsg.): *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Bd. 2/2: 20. Jahrhundert. Gütersloh 1994, S. 197–201.
- EKD-KIRCHENAMT (Hrsg.): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Gütersloh 1994.
- FLITNER, W.: *Allgemeine Pädagogik*. Stuttgart 1950 (GS, Bd. 2, Paderborn 1983).
- GUGGENBERGER, B.: *Sein oder Design. Zur Dialektik der Abklärung*. Berlin 1988.
- HAAR, H.-H./POTTHAST, K. H. (Hrsg.): *In Zusammenhängen lernen. Fächerübergreifender Unterricht in den Klassen 5 und 6. Beispiele aus evangelischen Schulen*. Comenius-Institut Münster 1992.
- HÄBERLE, P.: *Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat*. Freiburg/München 1981.
- HENTIG, H. VON.: *Glaube. Fluchten aus der Aufklärung*. Düsseldorf 1992.
- HICK, J.: *An interpretation of religion. Human responses to the transcendent*. New Haven/London: Yale University Press 1989.
- HICK, J./KNITTER, P. F. (Eds.): *The myth of Christian uniqueness. Toward a pluralistic theology of religions*. Maryknoll, N.Y.: Orbis 1987.
- HORNSTEIN, W. u.a.: *Jugend ohne Orientierung? Zur Sinnkrise der gegenwärtigen Gesellschaft*. München u.a. 1982. Weinheim 1983.
- HOPF, A.: *Schulen öffnen sich*. Frankfurt a.M. 1992.
- HUBER, H.: Kann man ohne Religion sittlich bilden? In: HANNS SEIDEL STIFTUNG (Hrsg.): *POLITISCHE STUDIEN* 45 (1994), 335, S. 61–75.
- KLAFFKI, W.: Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. In: KLAFFKI, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim/Basel 1985, S. 12–30.
- KLAFFKI, W.: Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: KLAFFKI, W.: *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel 1991, S. 43–81.
- KNITTER, P. F.: No other name? A critical survey of Christian attitudes toward the world religions. Maryknoll, N.Y.: Orbis 1985 (deutsch: Ein Gott – viele Religionen. Gegen den Absolutheitsanspruch des Christentums. München 1988).
- KRUPKA, B.: *Interkulturelles Lernen. Ein aktueller Literaturbericht*. In: *DER EVANGELISCHE ERZIEHER* 46 (1994), S. 359–367.
- KÜNG, H.: *Projekt Weltethos*. München/Zürich 1990.
- LESCHINSKY, A.: Das Prinzip der Individualisierung. Zur Dialektik der Auseinandersetzungen um die Konfessionsschule nach 1945. In: *RdJB* 38 (1990), S. 3–23.
- LESCHINSKY, A./ROEDER, P. M.: *Schule im historischen Prozeß*. Stuttgart 1976.
- LORENT, H.-P. DE/ZIMDAHL, G. (Hrsg.): *Autonomie der Schulen*. Hamburg 1993.
- LUTHER, H.: Identität und Fragment. In: *ThPr* 20 (1985), S. 317–338.
- MEYER, T. (Hrsg.): *Fundamentalismus in der modernen Welt. Die Internationale der Unvernunft*. Frankfurt a.M. 1989.

- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT DES LANDES BRANDENBURG: Hinweise zum Unterricht im Modellversuch Lernbereich Lebensgestaltung – Ethik – Religion, Potsdam 1994.
- NEMBACH, U. (Hrsg.): Jugend und Religion in Europa. Bern/Frankfurt a.M./New York 1987.
- NIEKRAWITZ, C.: Interkulturelle Pädagogik im Überblick. Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand. Frankfurt a.M. 1990.
- NIPKOW, K. E.: Educational goals, institutions, practices in a Christian context. In: DOBERS, H./ERL, W./KHOURY, A. T./FASSI-FIHRI, M. (Eds.): Education and value systems. Mainz 1987, pp. 38–62.
- NIPKOW, K. E.: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft. Gütersloh 1990, ²1992.
- NIPKOW, K. E.: Jugendliche und junge Erwachsene vor der religiösen Frage. Religionssoziologische, entwicklungspsychologische und religionspädagogische Perspektiven. In: KLOSINSKI, G. (Hrsg.): Religion als Chance oder Risiko. Bern 1994a, S. 111–136.
- NIPKOW, K. E.: Ziele Interreligiöses Lernens als mehrdimensionales Problem. In: VEN, J. A. VAN DER/ZIEBERTZ, H.-G. (Hrsg.): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen. Kampen/Weinheim 1994b, S. 197–232.
- NIPKOW, K. E./SCHWEITZER, F. (Hrsg.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation. Bd. 2/2: 20. Jahrhundert. Gütersloh 1994.
- OELKERS, J.: Vollendung. Theologische Spuren im pädagogischen Denken. In: LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Zwischen Anfang und Ende. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt a.M. 1990a, S. 24–72.
- OELKERS, J.: Ist säkulare Pädagogik möglich? In: DER EVANGELISCHE ERZIEHER 42 (1990b), S. 23–31.
- OELKERS, J.: Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven. Weinheim/München 1992.
- OELMÜLLER, W. (Hrsg.): Wahrheitsansprüche der Religionen heute. (Kolloquium Religion und Philosophie, Bd. 2) Paderborn u.a. 1986.
- SCHIELKE, C. T./SCHWEITZER, F.: Schule in der Pluralität. In: DER EVANGELISCHE ERZIEHER 46 (1994), S. 299–306.
- SCHWEITZER, F./NIPKOW, K. E./FAUST-SIEHL, G./KRUPKA, B.: Religionsunterricht und Entwicklungspsychologie. Elementarisierung in der Praxis. Gütersloh 1995.
- SMITH, W. C.: Towards a world theology. Faith and the comparative history of religion. Philadelphia 1981.
- SWIDLER, L. (Ed.): Toward a universal theology of religion. New York: Orbis 1987.
- STEFFENS, U./BARGEL, T.: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied 1993.
- TENORTH, H.-E.: „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt 1994.
- TREML, A. K. (Hrsg.): Ethik und Ethikunterricht in der Schule. Frankfurt a.M. 1994.
- VEN, J. A. VAN DER/ ZIEBERTZ, H.-G. (Hrsg.): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen. Kampen/Weinheim 1994.
- WELSCH, W.: Unsere postmoderne Moderne. Weinheim ²1988.
- WILHELM, T.: Theorie der Schule. Hauptschule und Gymnasium im Zeitalter der Wissenschaften. Stuttgart 1967, ²1969.